

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Volumen 12 Numero 69

Diciembre 14, 2004

ISSN 1068-2341

Editores Asociados para Español y Portugués
Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Indisciplina Escolar, Gênero e Sexualidade: Práticas De Punição e
Produção De Identidades**

Maria de Fátima Salum Moreira

Lilian Piorkowsky dos Santos

Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente (SP) Brasil

Citation: Salum Moreira, Maria de Fátima, Piorkowsky dos Santos, Lilian. (2004, December 14). Indisciplina Escolar, Gênero e Sexualidade: Práticas De Punição e Produção De Identidades. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(69). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n69/>

Resumo: Este artigo apresenta os resultados da pesquisa em que o fenômeno da indisciplina foi problematizado, a partir de suas possíveis inter-relações com a produção de identidades de gênero, na e pela escola. Através de entrevistas e de observações diretas, em aulas de três oitavas séries de uma determinada escola, realizou-se um estudo das atitudes de professor(a)s diante do que consideram indisciplina de seus /suas aluno(a)s, que são adolescentes, entre 13 e 14 anos de idade. Ao mesmo tempo, procedeu-se a uma análise das práticas de punição escolares, através do levantamento das punições aos comportamentos de aluno(a)s, considerados “desobedientes”, por intermédio da consulta ao “Livro de registro de ocorrências disciplinares do corpo discente”. Dessa forma, foi possível discutir, entre outros, alguns importantes aspectos desse processo: a) a coerência, ou não, entre aquilo que o(a)s professor(a)s declaram conceber como “indisciplina” e as suas práticas e atitudes efetivas, diante do comportamento do(a)s aluno(a)s, b) as diferenças e semelhanças entre as práticas e atitudes de professores e de professoras, c) as formas distintas com que os docentes tratam das manifestações de gênero e de sexualidade dos alunos e das alunas, ao mesmo tempo em que as associam a práticas de insubordinação e indisciplina, d) a produção de identidades, de distinções e desigualdades de gênero e sexualidade, através de práticas escolares.

Palavras-chave: identidade, gênero, indisciplina, professor(a)s, sexualidade

Abstract: This paper presents the results of a research where the phenomenon of indiscipline was problematized approaching its possible relationship with the production of gender identities, in and through school. By means of interviews and direct observation, in classes of the 8th grade of a school was carried out a study about the (male and female) teachers' attitudes towards what they consider their pupils' indiscipline (which are teenagers, about 13 / 14 years old). At the same time it was made an analysis about the practices of school punishment, thereby a listing of the punishments imposed to “desobedient” students' behavior. This listing came out from consultation to the “book of disciplinary records of the students”. So it was possible to bring about, among others, some important aspects of this process: a) the coherence (or incoherence) between what teachers consider “indiscipline” and their actual practices and attitudes towards students' behavior; b) The differences and analogies among (male and female) teachers' practices and attitudes c) The different ways in which teachers deal with the manifestations of gender and sexuality of the (male and female) students, at the same time associate them to the practices of insubordination and indiscipline; d) the production of identities, distinctions and inequalities of gender and sexuality, thru school practices.

Key-Words: identity, gender, indiscipline, teachers, sexuality.

Identities in construction: indiscipline, gender and school sanctions

Pensar, conjuntamente, em gênero e indisciplina escolar, na sociedade contemporânea, significa discutir a respeito de um tema que exige atenção e análise, haja vista que os estudos realizados abordam o fenômeno da indisciplina em uma perspectiva que não prioriza a análise de suas implicações nas distinções de gênero que são produzidas na escola. Estuda-se o "gênero na escola" e a "indisciplina na escola", mas sem buscar inter-relacionar ambos os fenômenos.

Enfrentar o debate de tal problemática significa propor questionamentos, tanto acerca dos modos como estamos educando nossas crianças e adolescentes, quanto sobre até que ponto, e de que maneira, as atitudes e representações sociais de professore(a)s, diante de comportamentos de aluno(a)s, entendidos como manifestações de indisciplina, estariam convergindo para a produção e definição de determinadas identidades de gênero.

A investigação que está sendo apresentada, neste artigo, originou-se das preocupações e pressupostos anunciados acima, porém, em seu decorrer, as descobertas ultrapassaram os limites das questões inicialmente propostas. Verificou-se que o tratamento da indisciplina estava referido tanto à problemática da produção de identidades genericadas, como também, e de forma articulada, aos processos de produção de identidades sexuais. Desse modo, as práticas e os saberes dos profissionais da educação e, em particular, do(a)s seus/suas professore(a)s, no tratamento da indisciplina, passaram a ser interpelados em função de suas correlações com a produção das diferenças e desigualdades de gênero e sexuais, no campo das formas de sociabilidade escolares.¹

A configuração do campo e objeto de pesquisa, aqui delineados, assume uma particular relevância nos estudos sobre a educação escolar, devido ao interesse em compreender como as experiências constitutivas da vida escolar, expressas sob a forma de práticas normatizadoras e sanções disciplinares, correspondem à produção de determinados sujeitos e subjetividades. Dessa maneira, tais processos estabelecem ou reforçam as hierarquias e desigualdades sexuais e de gênero, as quais costumam ser justificadas pelos atores sociais e, especialmente, pelos profissionais da escola, em função das diferenças biológicas, anatômicas e sexuais dos indivíduos.

Contra tal pressuposto, porém, é possível propor uma análise dos mecanismos sociais constitutivos das relações de gênero, que perpassam esses processos classificatórios e excludentes. O gênero é entendido como a construção social e histórica dos saberes sobre masculinidade e feminilidade, produzidos, principalmente, a partir das explicações para características e diferenças biológicas, anatômicas e sexuais de homens e mulheres. A produção e organização sociocultural do gênero é sempre referida a processos históricos determinados, manifestando-se sob a forma de saberes, instituições, ordenamentos simbólicos e demais modos de expressão humanos. Tais saberes e formas de organização social carregam fortes dispositivos de poder, que estabelecem e demarcam as hierarquias e desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que padronizam identidades e estabelecem normas quanto aos papéis e comportamentos adequados para homens e mulheres (SCOTT, 1988).

A maneira como as características biológicas e anatomo-sexuais são representadas e valorizadas, em uma dada sociedade e momento histórico, constitui o caráter fundamentalmente social do conceito de gênero, uma vez que os interesses, necessidades e antagonismos sociais são construídos e internalizados a partir dos fatos e situações comuns cotidianamente vividos (VÁRIKAS, 1994). Nesse sentido, tanto o gênero, como a sexualidade, podem ser compreendidos como resultado e produto das ações e experiências humanas e, ao mesmo tempo, como elementos que as produzem e as constituem. Assim, o modo como concebemos os gêneros e as sexualidades se encontra inscrito nos elementos constitutivos da cultura e se manifestam como práticas discursivas, saberes, instituições, produções simbólicas etc., as quais definem e legitimam formas diferenciadas para os modos de ser, pensar e agir

¹ SANTOS, Lilian Piorkowsky; MOREIRA, Maria de Fátima S. *Gênero e Indisciplina: Práticas Escolares no Cotidiano de Aluno(a)s de 8ª Série*. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPESP. Presidente Prudente, 100p. Trabalho não publicado.

de homens e mulheres.² A construção de modelos para as identidades de gênero e de sexualidade são baseadas em interpretações naturalistas, que supõem a existência de uma “verdade ou essência interior”, que se encontraria inscrita nos corpos, os quais revelariam uma verdade sobre o gênero e a sexualidade, explicando-nos quem somos ou quem devemos ser (WEEKS, 1989).

Opondo-se a essas compreensões, Weeks (1999) afirma o caráter histórico e político das significações que são construídas para as identidades sexuais, situando-as no campo das relações de poder, especialmente em função de suas ligações com raça, classe e gênero. Além disso, é preciso entender que, embora as identidades de gênero e sexuais estejam interligadas, deve-se diferenciá-las. Segundo Weeks (1999, p.43), a sexualidade pode ser pensada como uma “descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou como “o corpo e seus prazeres”. Portanto, a sexualidade é a forma cultural e historicamente modelada pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais, enquanto o gênero é a diferenciação social entre masculinidades e feminilidades.

As abordagens teóricas aqui problematizadas permearam o estudo que analisou as atitudes consideradas indisciplinadas, em alunos e alunas de três oitavas séries, no período diurno, de uma escola pública de Presidente Prudente.³ Foram utilizadas fontes e instrumentos diversificados, os quais permitiram confrontar diversos tipos de registros sobre a questão discutida. Levantou-se aquilo que era dito/declarado, pelo(a)s professores(as), sobre: a) o que concebiam por indisciplina, b) quais eram os comportamentos que consideravam indisciplinados, c) quais eram as diferenças que observavam entre as condutas e atitudes de meninos e de meninas. As respostas a cada uma das questões foram, então, contrapostas entre si e, depois, examinadas e comparadas em função daquilo que se verificou nas observações diretas das relações pedagógicas e interpessoais, cotidianamente vividas, dentro e fora da sala de aula.

Para isso, foram escolhidos os seguintes procedimentos de pesquisa: 1) entrevistas semi-estruturadas⁴ com o(a)s profissionais da instituição escolar, 2) análise do livro que contém os registros de ocorrências disciplinares referentes ao corpo discente⁵ e 3) observações detalhadas, nos momentos de recreio e durante as aulas. Como a investigação se baseou na análise de práticas e relações sutis, miúdas, e não facilmente identificadas em comportamentos claros e explícitos, a metodologia da observação foi fundamentada na redução da escala de observação, entendendo-se que as observações microscópicas podem revelar fatores previamente não observados, buscando-se, assim, descobrir mensagens e códigos implícitos nas práticas, atitudes e pronunciamento dos sujeitos (LEVI, 1999; GINZBURG, 1989).

Os procedimentos de pesquisa pautaram-se na observação de pormenores que nem sempre são levados em consideração, tentando-se registrar acontecimentos que, de outra forma, seriam imperceptíveis. Segundo Wind, “os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (WIND, citado por GINZBURG, 1989: 146). Esse aspecto também é relevante para pensar o trabalho com as entrevistas, pois é absolutamente importante a atenção para os pormenores da oralidade, que se perdem na transcrição da fala para o registro escrito: os gestos, rubores, olhares indagadores ou reticentes, tons de voz, hesitações, cortes bruscos de pensamento e outros. A forte carga emocional que, muitas vezes, acompanha a fala, interfere no sentido da narrativa e é necessária uma especial atenção para tal fato (QUEIROZ, 1983; JANOTTI e ROSA, 1993; BURKE, 2000).

² Para Foucault (1993), são esses os dispositivos de poder que produzem os sujeitos e as identidades.

³ Trata-se da Escola Estadual “Maria Luiza Bastos”, localizada em Presidente Prudente, que é uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no Brasil.

⁴ A orientação seguida nas entrevistas denominadas “semi-estruturadas” supõe a existência de um esquema básico de questões a serem propostas aos entrevistados, porém, mais flexível e passível de adaptações, uma vez que, desse modo, os depoimentos decorrem mais espontânea e livremente, embora o entrevistador tenha o papel de reconduzir o depoente ao sentido da questão, quando este passa a divagar ou seguir para rumos totalmente diversos (LUDKE e ANDRÉ, 1996; QUEIROZ, 1983).

⁵ “Livro de Ocorrências Disciplinares (Repreensões, advertências, suspensões etc.) do Corpo Discente”. Presidente Prudente, 1998 – 2001 (manuscrito).

Várias dúvidas em torno da questão sobre os modos como o(a)s professore(a)s reagem diante da indisciplina, em termos de expressões de formas de tratamentos diferenciados para alunos e alunas, foram ajudando a compor o universo da investigação. As principais indagações eram:

1) para além daquilo que os teóricos entendem como indisciplina, quais seriam, efetivamente, as concepções pressupostas/declaradas pelo(a)s professore(a)s?

2) existiriam diferenças e/ou ambigüidades entre aquilo que afirmam conceber como sendo indisciplina e aquilo que praticam, em termos de atitudes e reações, quanto aos comportamentos do(a)s aluno(a)s, em sala de aula?

3) as reações do(a)s docentes poderiam diferir entre si, dependendo de suas próprias diferenças de sexo/gênero? Quais seriam, afinal, as sanções e reações às práticas de indisciplina do(a)s aluno(a)s que denotariam formas de distinção, re/produtoras das desigualdades e discriminações sexuais e de gênero?

4) Que perfis identitários de gênero e sexuais estão sendo produzidos e qual seria o caráter das discriminações, hierarquias e desigualdades que traduzem?

Concebendo a indisciplina: pronunciamentos de docentes e práticas de punição

Atualmente, a indisciplina é um problema que atinge a todas as escolas e geralmente é considerada por educadores como uma das maiores preocupações educacionais. A escola, por sua vez, tem sido entendida como um dos espaços em que os corpos dos indivíduos são controlados: é um trabalho minucioso e ao mesmo tempo sutil sobre os corpos e as vidas dos alunos e das alunas (GUIRADO, 1996).

Considerando-se que tal instituição está planejada para que as pessoas sejam todas iguais, para que existam padrões únicos e hegemônicos de masculinidade e de feminilidade, pode-se pressupor que as práticas escolares, diante de casos considerados como “indisciplina de aluno(a)”, também contenham um caráter “sexuado”, isto é, impliquem um tratamento diferenciado para os padrões de comportamentos dos alunos e outro para os das alunas.

Além disso, sabe-se que, embora a escola esteja aparentemente encarregada de transmitir conhecimentos, habilidades e valores, expressos em seu currículo formal, as experiências que ali são vividas operam em um nível muito mais profundo e sutil, na produção de sujeitos e de suas identidades. Assim, requer-se uma atenção especial para se conseguir observar como, nas práticas escolares mais banais e rotineiras, naquelas mais miúdas e imperceptíveis, processa-se uma construção contínua e permanente de sujeitos, inclusive, em termos de suas diferenças de gênero, sexualidade, raça e etnia. Estas, por sua vez, estão identificadas com as qualidades de força, coragem, inteligência, racionalidade, instinto, passividade, e/ou capacidade de liderança, produção, reprodução, cuidado, renúncia, docilidade, obediência, paciência etc. Comentando essa produção de “identidades escolarizadas”, pautadas na diferença, Louro (1997, p. 61) afirma:

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem as suas identidades ‘escolarizadas’. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir. [...] e todas essas lições são atravessadas pelas diferenças [...]

Assim, uma das interrogações que acompanharam todo o trajeto da pesquisa levou à busca de compreensão sobre as relações e contradições entre as formas como se concebia e se lidava com a indisciplina e os processos como os corpos e as identidades de gênero eram “marcados” e diferenciados.

Na escola em que foi realizada a pesquisa, ocorria, e ainda ocorre, uma séria preocupação e mobilização dos professores e demais profissionais daquela instituição, visando a enfrentar os problemas de indisciplina, fortemente presentes em seu cotidiano escolar. Várias providências estavam

sendo tomadas: tanto medidas mais enérgicas, para alguns casos,⁶ como tentativas de maior diálogo e interação entre diretora, professore(a)s e aluno(a)s. Ao mesmo tempo, procedia-se a uma participação de docentes do Departamento de Educação da UNESP, de Presidente Prudente, nas reuniões semanais de HTPC, como convidados da escola para ajudar a refletir e encaminhar soluções para tal situação.⁷ A escola realizara, além disso, um trabalho minucioso de levantamento da opinião do(a)s aluno(a)s, o(a)s quais, através da aplicação de um questionário, responderam sobre quais seriam as causas do baixo rendimento escolar, sendo que, em suas respostas, estas foram associadas, em grande parte, a práticas de indisciplina. É nesse contexto de debates, que se apresentam as respostas dadas pelos vários profissionais da escola à questão sobre o que concebiam por indisciplina:⁸

Indisciplina é tudo aquilo que extrapola as normas que o regulamento escolar dita. (Zelador A.)

Indisciplinado é o aluno sem compromisso, aquele que não faz a lição proposta. (Professora D.)

É quando o aluno vem para a escola e não tá a fim de estudar, só quer bagunçar todos os dias e não tem interesse por nada. (Inspetora M.)

Indisciplina é a não participação do aluno nas atividades, não fazendo aquilo que é proposto. (Professora L.)

Indisciplina é atrapalhar o andamento da aula e não acatar as solicitações do professor. (Professora E.)

É falta de educação, respeito, compromisso, pontualidade, assiduidade, interesse de aprender, de pensar. É não ter objetivo, nem perspectivas. (Professora MA.)

Indisciplina é desinteresse, falta de compromisso. (Professora I.)

Indisciplina causa problema, briga. Disciplina é interesse, atenção, atrativo nos estudos. (Professora MR.)

Tomando-se por base essas concepções enunciadas, pode-se perceber que, segundo o(a)s docentes, o tema se associaria diretamente a obediência e desobediência, interesse e desinteresse, compromisso e descompromisso. Nota-se, nessas declarações, a vinculação do sentido de “indisciplina” com o discurso oficial da instituição escolar, isto é, trata-se de uma quase repetição daquilo que está declarado em regulamentos e regimentos internos da escola. Afirma-se que a indisciplina ocorre a partir da insubordinação às regras impostas e também a partir da falta de limites do(a)s adolescentes, responsabilizando e/ou culpabilizando, ora os pais e a família, ora a mídia, pela produção dessa situação. Seus pronunciamentos apresentam uma forte visão restritiva da indisciplina, considerando-a como extrapolação dos limites e normas impostos pela escola.⁹

Porém, para compreender o modo como os profissionais da escola lidavam com a indisciplina e quais eram as suas implicações na produção de identidades de gênero, foi extremamente relevante e significativo o acesso ao livro de registro das ocorrências disciplinares, onde estavam anotados os acontecimentos de situações que envolviam alunos e alunas em práticas consideradas indevidas e passíveis de punições ou advertências, no âmbito da escola.¹⁰ Por ordem de gravidade da punição,

⁶ - Nos casos mais graves, decidia-se pelo impedimento do(a) aluno(a) para assistir as aulas, durante um certo período (“suspensão” das aulas) ou pela transferência do(a) aluno(a) para outra instituição escolar (“expulsão” da escola).

⁷ Entre os professores do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, que participaram desses encontros, encontrava-se a professora Maria de Fátima Salum Moreira, orientadora da pesquisa e co-autora deste artigo.

⁸ Respostas dos profissionais à entrevista concedida à pesquisadora Lílian P. dos Santos.

⁹ Conforme Vasconcellos (1995, p. 38), a disciplina escolar é “entendida como a adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja. Só é considerado disciplinado o aluno que se comporta como o professor quer”. Disciplinado, em síntese, seria aquele que se submete aos preceitos de determinada instituição escolar.

¹⁰ *Livro de Ocorrências Disciplinares do Corpo Docente: Repreensões, Advertências, Suspensões.* Escola Estadual Professora Maria Luiza Bastos. Presidente Prudente, 1998-2002. Manuscrito. Esse livro é destinado aos registros de ocorrências

encontramos no livro: termos de ocorrências (apenas relatam o que aconteceu), termos de repreensões e – os mais comuns – termos de advertências e termos de suspensões (estes últimos são aplicados quando um comportamento é muito grave ou quando uma ação inadequada se repete).

No ano de 2001, havia ocorrido uma substituição no cargo de diretor da escola e o(a)s docentes e funcionário(a)s mostravam-se bastante satisfeitos com o modo mais enérgico e rígido com que o novo diretor estava realizando o seu trabalho.

[...] *Eu trabalho nesta escola há vinte e seis anos e hoje em dia ela [direção atual] está melhor, ela nos dá apoio e valoriza as reclamações que fazemos dos alunos.* (Zelador A.)

[...] *A direção atual é mais rígida na questão da disciplina e organização da escola. O antigo diretor era muito “paição” dos alunos* (Professora D.)

[...] *A disciplinarização da direção atual é mais rígida. É melhor para o bom funcionamento escolar. A direção anterior era mais liberal e não tinha tanta punição como tem hoje em dia* (Professor P.)

[...] *o atual é mais rígido e pune o aluno, enquanto o anterior não colocava limites para os alunos* (inspetora M.)

Fica evidente que a direção referida era muito mais “rígida” com os alunos do que a direção anterior, devido ao fato de que, neste ano de 2001, há registros de suspensão, advertência e repreensão em quase todos os dias dos meses de fevereiro a maio. As anotações sobre esse curto período do ano ocupam três quartas partes do livro.

Na análise das várias situações de indisciplina, expressas no livro de ocorrências, no período entre o dia quatro de março de 1999 e o dia vinte e dois de maio de 2001, notou-se que, embora os meninos tivessem um número muito maior, do que as meninas, de registros de infrações às exigências e normas escolares, as sanções e punições aplicadas eram muito mais severas, quando se tratava de ações praticadas por alunas do que por alunos. Quanto à disparidade, entre ambos, dos números de registros de ocorrências disciplinares, observe-se o quadro abaixo:

<i>Alunos</i>	<i>número</i>	<i>Alunas</i>	<i>número</i>
<i>Termos de Ocorrências</i>	<i>27</i>	<i>Termos de Ocorrências</i>	<i>06</i>
<i>Termos de Repreensões</i>	<i>03</i>	<i>Termos de Repreensões</i>	<i>0</i>
<i>Termos de Advertências</i>	<i>73</i>	<i>Termos de Advertências</i>	<i>17</i>
<i>Termos de Suspensões</i>	<i>128</i>	<i>Termos de Suspensões</i>	<i>47</i>

Livro de Ocorrências Disciplinares da Escola (1999-2001)

Podem ser destacadas duas situações que dizem respeito à formas de punição diferentes para o mesmo ato considerado indisciplinar. Em uma delas, verificou-se que um aluno, encontrado fumando no pátio da escola, recebeu apenas um “termo de advertência”, isto é, foi repreendido através do registro escrito de sua insubordinação às normas da escola. Ao mesmo tempo, porém, observou-se uma punição muito mais severa para uma aluna que, junto com um colega, também fumava no interior da escola. Ambos receberam um termo de “suspensão”, sendo que o registro dos dois casos foi realizado

disciplinares dos alunos e é disposto a partir das seguintes categorias: advertências, repreensões e suspensões. Tais registros, que são manuscritos, têm início em novembro de 1998 e terminam em 22/05/2001. De um total de sessenta e cinco páginas, quarenta e seis diziam respeito a apenas três meses do ano de 2001. Os autores desses textos são os diversos profissionais que estavam respondendo pela direção da escola (diretor, assistente de direção, coordenador pedagógico ou outro), nos momentos em que os registros precisaram ser efetuados, o que implicava que problemas semelhantes recebessem registros textuais diferenciados.

pelo mesmo profissional que, naquele momento, era responsável pela direção da escola. Referindo-se à aluna e seu companheiro, temos a seguinte anotação:

[...] Os alunos acima ficam suspensos das atividades escolares nos dias 17 e 18/04/01 por estarem fumando no corredor da escola[...]. Os pais deverão vir à escola para tomar ciência dos fatos. Presidente Prudente, 16 de abril de 2001.

Referindo-se ao primeiro aluno, destaca-se a notificação:

O aluno fica advertido por estar fumando no pátio infringindo as normas de convivência da escola. Os pais serão comunicados do fato. Presidente Prudente, 16 de abril de 2001.

Os motivos eram idênticos, ambos punidos pela primeira vez, porém, de formas diferentes, pois a aluna e o aluno que a acompanhava não puderam ir à escola durante os dois dias posteriores, enquanto o outro menino, que fumava sozinho no pátio, recebeu uma outra punição mais leve, que foi a advertência. Por que esse tratamento diferenciado para dois casos idênticos? Por que o aluno que estava fumando no pátio não foi suspenso, também? Parece-nos que o termo de suspensão dado à menina e ao seu amigo, por estarem fumando no corredor, pretendia punir mais severamente a aluna e, talvez, para não demonstrar, de maneira direta, essa prática diferenciada e mais exigente, a autora do registro puniu da mesma forma o menino que a acompanhava. Provavelmente, se esse menino estivesse sozinho, tal como o primeiro, também não ficaria impedido de freqüentar as aulas por dois dias seguidos. Ocorre que o ato de fumar ainda é mais condenado quando se trata de mulheres fumantes, pois tal comportamento não é considerado adequado para uma moça.

Outros dois casos envolvendo punições diferentes para motivos semelhantes podem ser destacados. O motivo da repreensão e punição foi o de “desrespeito ao professor”, conforme segue abaixo:

Termo de Ocorrência

[...] O aluno acima desrespeitou a professora [R] em sala de aula. O aluno entrou na sala de aula, a professora pediu ao aluno para se retirar e ele disse que só sairia se o diretor viesse. A professora compareceu na sala da Direção para esclarecer os fatos com o aluno. Os pais deverão comparecer na escola para ciência dos fatos. O aluno ficará no dia 10/05/01 em casa.

Termo de Suspensão

[...] o prof. [D.] pediu a aluna que se retirasse da quadra pois não era a aula da sua sala e a mesma estava atrapalhando a aula. A aluna mandou o professor cagá. A aluna deverá ficar em casa nos dias 10 e 11/ 05/ 2001 para refletir as palavras ditas a um educador.

O aluno recebeu um termo de ocorrência por ter desrespeitado a professora, seguido por uma suspensão de um dia. Já a aluna recebeu um termo de suspensão, porque também desrespeitou o professor, porém a decisão foi a de que deveria ficar dois dias em casa para "refletir". Por que a aluna recebeu uma punição mais severa? Será que os termos que utilizou foram considerados mais agressivos do que a ação de "desrespeito", seguida de uma afronta à autoridade do professor, realizada pelo aluno?

As práticas acima indicadas denotam a relação entre esses procedimentos diferenciados no tratamento da indisciplina e os mecanismos escolares de afirmação de determinados padrões de masculinidade e de feminilidade. A reprodução de hierarquias e desigualdades, presentes nessas relações entre aluno(a)s e profissionais da escola, sejam professores, funcionários ou diretores, é evidenciada na medida em que se pautam pela expectativa de um comportamento muito mais responsável, educado,

gentil, obediente e aplicado nos estudos, por parte das meninas, e no qual a atitude de falar um palavra considerada obscena ou insultuosa não está prevista.¹¹

A problemática da disciplina é complexa e seus conceitos variam de acordo com os valores culturais de uma determinada época e sociedade. Todavia, sempre esteve relacionada ao controle das ações e dos comportamentos das pessoas. Nesse sentido, o que mais fortemente tem marcado a discussão sobre indisciplina, por parte dos docentes e outros agentes escolares, é justamente a idéia de disciplina como o conjunto de regras destinadas a manter a boa ordem da instituição, a partir da adequação do comportamento dos indivíduos a certas normas sociais padronizadas e previamente estabelecidas.

A indisciplina e a disciplina, seu antônimo, têm sido abordadas a partir de pontos de vista e enfoques diversos. Alguns autores apontam os aspectos restritivos que os processos disciplinares expressam, em termos de seus efeitos, enquanto instituidores de práticas sociais de controle na produção de sujeitos com perfis identitários dóceis e obedientes (FOUCAULT, 1985, GUIMARÃES, 1996). Outros, porém, dispensam-lhe um olhar mais afirmativo, valorizando uma determinada forma de prática disciplinar que corresponderia à produção necessária de limites para as ações humanas, tendo em vista a construção de princípios que combinem liberdade e responsabilidade, no campo das relações sociais e políticas (TAILLE, 2000; ZABALZA, 2000).

Foucault afirma que “a disciplina fabrica indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1987: 153). Para esse autor, as práticas escolares exercem uma pressão sobre o intelecto, a vontade e as disposições dos indivíduos, submetendo todos a um mesmo modelo, obrigando todos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e à exata prática dos deveres. Observa-se, portanto, o exercício do controle e punição do que é considerado desvio quanto ao uso do tempo e espaço, quanto às maneiras de ser e de expressar-se corporalmente nos espaços de sociabilidade escolares.

Nessa mesma perspectiva de análise, Louro (1999, p. 21) também argumenta que “um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala”.

Convém destacar, ainda, que o(a)s aluno(a)s, cujas ações eram alvo das atenções e atitudes dos profissionais da escola, encontravam-se em uma faixa etária designada como “adolescência”, conceito construído na contemporaneidade, para indicar uma fase intermediária entre os momentos da infância e da vida adulta, a qual seria distinguida por fatores de ordem biológica, psicológica e social. Mesmo se considerando que esses e outros conceitos, como o de infância, por exemplo, não costumam ser percebidos como sendo historicamente produzidos e acabem por ser compreendidos como dados pela ordem da “natureza”, é preciso perceber o impacto de tais significados sociais no modo como se constituem as práticas e representações sociais a eles relacionadas. Em grande parte das sociedades contemporâneas, a adolescência é vista como um período de vida em que as pessoas se encontram em processo de evidentes mudanças corporais, biológicas e emocionais, expressando extrema desestabilização em suas referências para parâmetros de comportamento e para direcionamentos dos rumos futuros de sua vida. Tal compreensão leva os adultos, que com elas se relacionam, a manifestar extrema desconfiança e preocupação para enfrentar essa “natureza fora da ordem” e que, para ela, deve ser reconduzida.

É nessa configuração do campo das relações entre professore(a)s e aluno(a)s que a realidade investigada precisa ser pensada. Se as práticas e experiências escolares já são dispostas para proceder à regulação dos sujeitos, produzindo identidades baseadas em distinções, classificações e hierarquizações, o(a)s aluno(a)s adolescentes costumam ser alvos de redobrada atenção e vigilância, por parte de professore(a)s, diretores(a)s e demais profissionais da escola.

¹¹ Na instituição escolar, os padrões hegemônicos de masculinidade e de feminilidade convivem com outros modelos. Tal fato indica que os modelos não são fixos e binários. Consultar estudo de Connell sobre a produção de vários tipos de masculinidades pela escola (CONNELL, 1995).

Corpos em movimento: desordem e disputas nas aulas de Educação Física

Tanto as observações em salas de aula de oitava série, como aquelas feitas nos intervalos e no espaço das aulas de Educação Física, foram realizadas, em dois períodos semestrais, no ano de 2002: no primeiro semestre, durante os meses de abril a junho, e, no segundo semestre, no período de agosto a setembro. A pesquisadora conseguiu estabelecer laços de confiança e aceitação com o(a)s docentes, o(a)s quais se mostraram bastante solícito(a)s, consentindo em sua permanência nas aulas, o que permitiu observar as várias situações que estão sendo descritas.

Notou-se que, fora da sala de aula, alunas e alunos procuram ocupar todos os espaços físicos da escola – suas escadas, muros, cantinhos, quadras, árvores etc. –, ao mesmo tempo em que, ruidosamente, se movimentam e se agitam em grupos, sob a forma de brincadeiras, disputas, cochichos, gargalhadas, gritos, empurrões...

Nas aulas de Educação Física, contudo, situações bastante particulares são surpreendidas, pois meninos e meninas ora ocupam de maneiras distintas o tempo da aula, ora disputam o uso do lugar para as mesmas atividades. Antes mesmo de começar efetivamente a aula, os meninos já ocupam a quadra. São as alunas que auxiliam a professora no registro, em diário de classe, da frequência à aula, procurando prestar atenção e ajudá-la a examinar quem está ou não está presente, naquele dia e horário. Enquanto a professora faz a chamada, os garotos já estão jogando futebol. Após o término da verificação da presença, inicia-se o aquecimento prévio às atividades físicas e jogos. Muitas meninas não participam do aquecimento e a professora se restringe a reclamar: “As meninas são piores em seus comportamentos. Elas são cheias de frescuras e não participam desta parte da aula” (Professora Y., durante a entrevista). Na mesma direção, outro professor de Educação Física, se refere às meninas, dizendo: “[...] às vezes umas alunas vêm com as unhas compridas e dizem que não podem jogar se não suas unhas vão quebrar. Está certo que são meninas e é *natural* que sejam vaidosas, mas não precisam deixar de participar das aulas”.

As observações nas aulas de Educação Física denotaram, fizeram ver, de forma mais clara, que alunos e alunas, quando chegam à escola, já trazem internalizada grande parte dos padrões de conduta desigual e discriminatória entre os gêneros. Assim, enquanto a professora Y. procura uma outra bola, as meninas esperam, paradas em uma das metades da quadra, o retorno da docente. Já os meninos, na outra metade da quadra, correm, gritam, batem a bola no chão, chutam, brincam de basquete. Os alunos não se sentem comprometidos em ficar parados e esperar o retorno da professora, para começarem a se movimentar, também não se dispõem a prestar atenção à chamada para verificação de presença. As meninas, por sua vez, ajudam a professora a controlar a presença, auxiliando-a a “cuidar”, vigiar e ordenar a aula, especialmente em função da agitação dos meninos.¹²

Existem algumas aulas em que alunos e alunas jogam apenas vôlei, outras aulas em que jogam apenas futebol. Como há alguns meninos que não gostam de vôlei, eles podem jogar xadrez, prática esportiva que é muito valorizada pela professora. Já as alunas “não gostam” nem se interessam pelo jogo de xadrez. Todos os meninos jogam futebol e, diferentemente do que se poderia esperar, grande parte das meninas também gosta e se interessa por essa modalidade esportiva. As alunas não gostam de participar do aquecimento ou até mesmo dos jogos de vôlei, porém, quando se trata de futebol, a grande maioria delas não pensa duas vezes para formar os times, expressando essa vontade de forma forte e incisiva, principalmente diante da reação dos meninos, que não querem dividir esse tempo e espaço com elas.

Todavia, percebe-se que, quando o assunto é futebol, a professora privilegia mais as demandas dos meninos, atendendo mais aos seus desejos e vontades, embora de forma sutil. Eles sempre jogam mais do que elas, ainda que sejam apenas alguns minutos; além disso, são sempre eles que são os árbitros dos jogos, mesmo quando são elas que estão em campo. Reafirma-se, assim, o pensamento de

¹² - Em sua pesquisa, Helena Altmann mostra que meninos ocupavam espaços mais amplos do que meninas, na escola. Além disso, “a intensidade de movimentos dos meninos na escola era consideravelmente maior do que a das meninas” (VAGO, apud ALTMANN, 1999, p. 159).

que compete aos homens desenvolver as funções que exigem mais objetividade e racionalidade, em seu exercício. Portanto, ao mesmo tempo em que as alunas passam a realizar ações e a ocupar lugares dos quais eram excluídas, até recentemente, reafirmam-se outros modos de distinção que as colocam em posições mais passivas e subordinadas. Mais uma vez, pois, nota-se a produção de papéis e de lugares sociais diferenciados e não equivalentes, nas relações existentes na escola.

As diferentes posições e reações do(a)s adolescentes diante das aulas de Educação Física e dos jogos nem sempre eram apresentadas de forma explícita, mas, especialmente, na sutileza de cada olhar, gesto, ruído e silêncio dos diferentes sujeitos. Observa-se que, embora haja vigilância sobre os corpos das meninas, para que estas sejam mais atentas, dedicadas, submissas, quietas, isso não significa que elas realmente sejam assim.

Nas aulas de Educação Física, percebe-se que meninas também agem de maneira não condizente com um modelo de feminilidade hegemônico. Em todas as aulas de futebol observadas, notou-se uma grande resistência, por parte das alunas, para se adequarem ao modelo de comportamento delas esperado. Dessa forma, as alunas não aceitavam que os meninos jogassem mais tempo que elas e reclamavam com a professora, dizendo, de forma explícita, que queriam ter direitos iguais.

Assim, combinou-se que alunos e alunas se revezariam na quadra. Cada duas equipes jogariam 15 minutos: primeiramente os meninos e, posteriormente, as meninas. Entretanto, um certo dia, após os trinta minutos de jogos, restaram cerca de oito minutos para completar o tempo da aula e estes foram destinados para uso da quadra pelos alunos, por decisão da professora. As alunas não se conformaram com essa atitude de não dividir igualmente entre elas o tempo restante: “Isto não vale. Por que a gente sempre joga menos? E, ainda por cima, durante os nossos jogos, sempre dois meninos ficam nos gols. Queremos os mesmos direitos”, diz uma das alunas. Outras alunas também começaram a falar com a professora, algumas num tom bastante ríspido, que acabou sendo considerado, pela docente, como falta de respeito: “Olha como estas meninas estão bocudas, sem educação”, diz a professora. Elas, porém, continuaram reclamando que queriam jogar e a professora Y., percebendo que não iriam ficar quietas, concedeu três minutos do final da aula para mais um jogo feminino.

Portanto, mesmo tendo a intenção de dar um tempo maior para os meninos, a professora não conseguiu, uma vez que as alunas não aceitaram a sua decisão e, em decorrência, demonstraram estar questionando o fato de o futebol ser considerado como um esporte masculino. Segundo Altmann:

Ao discutir as respostas de mulheres e meninas a estereótipos sexuais, Jean Anyon (1990) afirma que a aceitação completa de atitudes e comportamentos apropriados a papéis sexuais – tanto quanto a completa rejeição – é bastante rara, havendo, na verdade, nem aceitação, nem rejeição, mas um processo simultâneo de acomodação e resistência. (ALTMANN, 1999, p. 167)

Processos de acomodação e resistência são visíveis no cotidiano da escola analisada. Meninas jogando futebol, meninas subindo em cima das carteiras, menino negando-se a jogar futebol: são exemplos de momentos em que determinadas expectativas de gênero não são correspondidas. Algumas alunas, ao se negarem a jogar vôlei, e um aluno, ao não gostar de futebol, resistiam à imposição de um determinado estereótipo de masculinidade e de feminilidade.

Robert Connel (1995) discute a produção das diferentes masculinidades, em um mesmo contexto social, afirmando que a forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. Além disso, qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória. O mesmo poderíamos afirmar, em relação à multiplicidade de diferenças internas, presentes nos padrões de feminilidade que se manifestam no espaço escolar.

A resistência das meninas ao domínio das quadras pelos meninos indica o quanto, hoje, as bases sociais dos estereótipos de gênero, que atribuem traços de fragilidade, docilidade e submissão para as mulheres, se encontram bastante subvertidas. As hierarquias sociais e as relações de poder, implicadas nas experiências de gênero, continuam a ser exercidas, nos mais diversos espaços da vida cotidiana, no entanto, o modo como as relações de poder circulam e são exercidas apontam para várias mudanças.

Conseqüentemente, em virtude de algumas condições ou estratégias, a dominação pode sempre ser modificada, assim como as identidades. Desse modo, as meninas não devem ser vistas como vítimas, uma vez que “vitimá-las significa coisificá-las, aprisioná-las pelo poder, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação” (ALTMANN, 1999, p. 170).

Durante a primeira fase das observações realizadas nas aulas de Educação Física (abril a junho do primeiro semestre de 2002), notou-se que a professora Y. parecia aceitar como sendo natural que as alunas não jogassem futebol, parecendo reconhecer neste um esporte exclusivo para homens. No semestre seguinte, porém, foi possível verificar notáveis mudanças, tanto no comportamento dessa professora, como nas atitudes do professor F., que passaram a exigir e a permitir mais a participação das alunas nas aulas. A professora pareceu mudar a sua própria expectativa perante as capacidades e preparo das alunas para realizarem determinadas ações, o que ocorreu, contudo, a partir de sucessivos enfrentamentos, que envolveram resistências, acomodações e aceitações por parte de todos os envolvidos: professor(a), alunas e alunos. Tais situações explicitam o quanto as identidades e os perfis de gênero estão em constante construção, tanto os do(a)s professor(a)s, como os do(a)s alunos e alunas, os quais, além de serem múltiplos e contraditórios, não são fixos ou permanentes: transformam-se tanto em função das trajetórias individuais e coletivas de vida, como de temporalidades históricas determinadas.¹³

Gênero, indisciplina e sexualidade: “meninas conversadeiras e assanhadas”

De fato, a escola desenvolve um processo de escolarização do corpo, o qual contribui não apenas com a produção de certas configurações de feminilidade e de masculinidade, mas também, e associadas a essas, para a reprodução dos modelos sociais de sexualidade, considerados “normais” e “legítimos”. Foi ouvindo o(a)s professor(a)s e observando as suas práticas, diante daquilo que concebem como indisciplina, que uma outra situação começou a se destacar: a pedagogia da sexualidade, praticada pela escola e que ora se caracteriza pelo desejo de controle e disciplinamento dos corpos, ora pelo espanto e/ou insensibilidade para com as formas como os jovens expressam seus envolvimento sexuais, isto é, de maneira superficial e banal.

A sexualidade do(a)s aluno(a)s apareceu, de modo recorrente, nos relatos que foram feitos sobre casos de indisciplina, dos quais o(a)s docentes se lembravam. Durante as entrevistas, notou-se que algumas professoras se mostravam visivelmente inconformadas com os comportamentos atuais das alunas, dizendo que “elas mudaram muito e estavam ficando, cada vez mais, iguais aos meninos”. Afirmavam que elas falam muitos palavrões e “até nos modos de sentar, precisam ser repreendidas, pois não apresentam atitudes próprias de meninas”. Para “uma menina se comportar assim, ela está bem alterada em seus princípios”, sentenciou a professora N., indicando que não oculta das alunas o seu julgamento e inconformidade diante dessas observações. Nas repostas às entrevistas, pôde-se perceber que, em sua maioria, o(a)s docentes revelavam um incômodo e mal-estar com o que diziam constatar: havia vários grupos de meninas que conversavam apenas sobre meninos:

As meninas não param de conversar sobre namoradinhos, vivem fofocando umas com as outras. (Professora D.)

As meninas só conversam... não querem saber de estudar, só de fofocar sobre meninos. (Professor P.)

[...] hoje em dia elas estão mais assanhadas; despertam a sexualidade mais cedo (Inspetora M.)

¹³ - Afirma Louro que, “tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (LOURO, 1999, p. 27).

As meninas são precoces, irresponsáveis, voltadas demais para a sexualidade. Há falta de orientação por parte da família. [...] O interesse pelo menino provoca a indisciplina por parte delas e por outro lado, como elas são precoces, seus seios chamam a atenção, os meninos também ficam indisciplinados. (Professora MA).

As meninas estavam brigando na escola, lavando roupa suja por causa de namorado. Fui eu que fui resolver a situação. Chamei os pais delas e elas foram repreendidas porque tinha sido a primeira vez [...] As meninas são inquietas e indisciplinadas porque estão fazendo sexo logo depois de menstruar. (Vice-diretora MO)

Verifica-se que a sexualidade das meninas é vista como algo negativo, que espanta e que precisaria ser mudado. Também manifestaram o sentimento de incapacidade, gerado entre os professore(a)s, para lidar com essas situações, as quais costumam ser remetidas para a fiscalização e controle dos pais. É relevante destacar que o(a)s educadore(a)s não discutem acerca das manifestações de comportamento heterossexual dos meninos: apenas uma professora comentou que os alunos brigaram por causa de uma paquera. Assim, enquanto para a maioria do(a)s docentes, as meninas são extremamente “assanhadas” e só pensam em meninos, apenas uma professora se referiu aos meninos, dizendo que eles “paqueram”. A palavra “paquerar”, utilizada nesse contexto, significa “tentar estabelecer contato, olhando a distancia”. Essa é, portanto, uma palavra mais suave e menos radical para se referir ao comportamento dos alunos, do que a não aceitação do comportamento “assanhado” das meninas, que corresponde a uma excitação erótica e sexual mais inquieta e agitada, pois, segundo compreendem, “despertam para a sexualidade muito cedo”.

Vário(a)s docentes referiram-se a essa idéia de “precocidade” sexual das meninas, indicando que o esforço que costumam empreender é o de fazer as alunas compreenderem que não lhes cabe um comportamento tão “assanhado” como têm hoje. Interessante essa observação, pois, nesse caso, está sendo atribuída uma qualificação mais ativa e antecipada para a ação do desejo sexual das mulheres, embora, ao mesmo tempo, elas continuem sendo objeto de fortes restrições, em detrimento da existência de preocupações semelhantes, quando se trata de casos que envolvem os homens. Sobre essa prática, continuam imperando as justificativas que são feitas tanto em nome de uma suposta fragilidade e necessidade de proteção, quanto em função do “perigoso vulcão”, prestes a fazer irromper o “fogo” sexual e erótico, de que as mulheres seriam portadoras.

Os pronunciamentos enunciados acima apontam, sobretudo, para o modo como o(a)s profissionais da escola relacionam indisciplina e sexualidade. Cobra-se, com muito maior ênfase, um padrão de comportamento mais rígido para as meninas: que elas não sejam tão excitadas e irrequietas, sexualmente, que não provoquem os meninos, que sejam atenciosas e obedientes, em sala de aula. O(a)s docentes estabelecem, nitidamente, uma estreita relação entre as manifestações de sua sexualidade, o baixo rendimento na aprendizagem e a atitude “indisciplinada” das alunas. Quanto aos alunos, além de parecerem ignorar os seus procedimentos e reações em função dos interesses e desejos sexuais, também são aceitos os seus comportamentos inquietos, desassossegados e desobedientes.

As dificuldades em entender a manifestação da sexualidade, no espaço escolar, levam ao exercício de uma constante vigilância e punições. O livro de ocorrências disciplinares dos estudantes traz expressos alguns tipos de procedimentos, nessa área:

Termo de Advertência

[...]O aluno [...] na aula da Professora [D.] deu um selinho na aluna dentro da sala de aula. A mãe da aluna esteve presente na U. E. no dia 21/ 05/ 01 e relatou os fatos. Conversamos juntos e o diretor ligou para a mãe do [aluno] para conversar e tomar as devidas providências. Presidente Prudente, 21/05/01

Portanto, o(a)s aluno(a)s que manifestam de forma mais evidente sua sexualidade e, especialmente, aqueles que se desviam da sexualidade considerada “normal”, são mais atentamente observado(a)s e duplamente marcado(a)s como desviantes dos caminhos da disciplina, do bom comportamento e do bom caráter:

Eu tenho uma aluna muito puxada para o masculino com atitudes de deboche tipo assim: “O que esta professora está fazendo aqui?” Ela me olhava como se fosse a dona de tudo. Quando eu chamava a sua atenção, me olhava com ar irônico [...] chamei-a à minha mesa e conscientizei-a sobre as suas atitudes: “Você acha que suas atitudes como menina estão certas?” (Entrevista, Professora N.)

Nessa indagação da professora, o ato de indisciplina da aluna está sendo diretamente associado aos perfis de gênero e sexualidade avessos e não condizentes com as características de feminilidade e de heterossexualidade dela esperadas, as quais, por sua vez, são definidas por parâmetros explicativos remetidos às idéias da existência de uma “ordem” da natureza e da universalidade dos modos de sentir, desejar e pensar. Desconhece-se a marca cultural impressa nas identidades sociais e ignora-se o caráter múltiplo e plural da sexualidade e do gênero.

Nessa perspectiva, aquela professora procurava conversar com a aluna, tentando criar uma relação de amizade: “Eu quero ser sua amiga, te ajudar” (Professora N.). Entretanto, com essa postura, ela demonstrava estar simplesmente vigiando as manifestações de sexualidade da aluna, tratando-a como uma pessoa que necessitava de auxílio para ser “normal” e disciplinada, reconduzindo-a ao caminho da internalização das “lições escolares”, haja vista que, segundo a professora, “ela quase nunca fazia a lição”. Com relação aos meninos, o comportamento da professora é semelhante, quando se trata de um comportamento associado ao desvio da norma social heterossexual:

[...] um aluno tem um problema de feminização. Ele é totalmente discriminado pela escola, pela família e pelos vizinhos. Vivía disperso, não fazia lição, vivia de “diskman” no ouvido, dizendo que ninguém gostava dele (Professora N.)

Realmente, para a maioria dos profissionais da educação escolar, a homossexualidade é vista como um grande problema. Esse fato é evidenciado pela forma como a professora fala e pelas próprias palavras que utiliza. O tom de sua voz triste, reticente e penalizado, revela que o aluno estava precisando de muita ajuda. A sua atitude correspondia a um sentimento de lástima, de dó, em face das circunstâncias que acreditava estar o aluno vivenciando.¹⁴

As duas considerações da professora, durante a entrevista, foram realizadas no momento em que perguntamos a ela sobre duas experiências que teria tido com aluno(a)s indisciplinado(a)s. A maneira conjunta como gênero, indisciplina e sexualidade são tratados e inter-relacionados pela escola não poderia ser mais explícita. Ao mesmo tempo em que o(a)s aluno(a)s são distinguidos em seu comportamento sexual, também são associados aos seguintes comportamentos: “não faz nunca a lição”, “vive no mundo da lua”, “vive disperso, ouvindo diskman”. Essas atitudes foram diretamente relacionadas com sexualidades “precoces”, “exacerbadas” e “anormais”. O esforço, portanto, é para que o(a)s aluno(a)s possam ser corrigidos e consigam retornar à “normalidade” de uma identidade normal.

A pesquisa também instigou ao questionamento sobre se existiriam, ou não, diferenças nas concepções e práticas de professores e de professoras, dependendo de suas próprias características de gênero. As análises que pudemos formular serão discutidas no item seguinte.

Homens e mulheres docentes: diferenças nas atitudes?

A discussão da possibilidade de existirem, ou não, diferenças entre as práticas e atitudes de professores e professoras, tem sido pensada como devendo merecer maior atenção por parte dos pesquisadores sobre a educação escolar.

¹⁴ Louro (1999) destaca que as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas e quase impedidas, em muitas situações da vida social. Entre elas, destacam-se as situações vividas na instituição escolar. Para a autora, “não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (p. 81).

Rosemberg e Amado (1988), citados por Vianna (1997), confirmam que, em grande número de textos publicados nos *Cadernos de Pesquisa*,¹⁵ sobre os profissionais da educação, "o professor é simples e sistematicamente mencionado no masculino genérico. Mas, sobretudo, nos estudos de caso e do cotidiano escolar, a ambigüidade, a hesitação em escolher o feminino ou o masculino para referir-se às professoras atravessa toda a coleção".

No trabalho desenvolvido, procurou-se estar atento para tal questão e, através das observações em sala de aula, pôde-se notar que os docentes tratam as meninas de forma muito mais protetora e que, por outro lado, as docentes, geralmente, têm uma melhor relação com os meninos, dizendo que estes participam mais das atividades do que as meninas, uma vez que elas "só ficam em grupinhos conversando sobre meninos" e que "a indisciplina das meninas tem se acentuado muito ultimamente".¹⁶

Tomando-se por base essas falas das professoras, constatou-se que as mesmas estão exigindo das alunas um compromisso muito maior com a aprendizagem e com comportamentos adequados ao seu gênero, o que corresponde ao endosso do ponto de vista de que a condição "natural" que delas se espera é a de que sejam estudiosas, delicadas, comportadas e dedicadas.

O trabalho de observação que foi realizado, durante as aulas, também indicou e permitiu perceber, sob um ângulo diverso, outros aspectos das relações entre professor(a)s e aluno(a)s.¹⁷ Um dos professores, embora de uma maneira que podia escapar facilmente à vista, exigia muito mais das meninas uma atitude socialmente adequada, comportada e dedicada. Elas recebiam atenção muito maior que os meninos: sempre eram elas que se dirigiam à lousa para corrigir os exercícios e era a elas que, individualmente, ele dedicava muito mais tempo, explicando os conteúdos.

Certa vez, uma aluna de outra classe entrou na sala em que esse professor estava trabalhando, para dar um recado, sendo logo interrompida por outra menina da própria sala, que se levantou e disse que precisava dar um outro recado primeiro. O professor interrompeu-a e ordenou, gritando, que primeiro ela ouvisse o que a outra colega tinha a dizer. A menina irritou-se, visivelmente, e demonstrou estar inconformada com o fato de o professor tê-la repreendido. Mais tarde, porém, tentando restabelecer uma relação amigável com a aluna, o professor aproximou-se e, num tom baixo e suave, disse-lhe: "Você não pode comportar-se como se fosse um menino" e, depois de alguns segundos, notando que a aluna não havia feito as atividades propostas, completou: "É preciso que você fique sentada no seu lugar para poder fazer a lição". A garota não lhe deu atenção e o olhar de reprovação do docente foi maior, ainda, quando ele constatou que ela não tinha sequer copiado os enunciados das tarefas que ele propusera.

A situação acima descrita é bastante indicativa do modo como os professores procuram manter uma relação muito mais amistosa e delicada com as meninas do que com os meninos. Mesmo em uma situação em que elas transgridem as normas de respeito e boa convivência e não correspondem às exigências de estudo, em sala de aula, o que lhes é lembrado é o fato de serem mulheres e, por isso, precisarem ser delicadas e estudiosas.

¹⁵ - Este é um importante periódico brasileiro, que divulga pesquisas na área da educação e ensino, através da publicação de artigos.

¹⁶ Na realização das entrevistas, pôde-se perceber o comportamento do entrevistado, seus gestos e seu tom de voz durante a conversa, o que tornou possível examinar alguns pormenores e contradições presentes em suas falas (LUDKE e ANDRÉ, 1996). Para a realização das mesmas, o(a)s educadore(a)s foram consultado(a)s antecipadamente e agendaram um dia que lhes fosse propício. Procuramos realizar as entrevistas após um determinado período de convivência e de observações em sala de aula, o que também proporcionou uma relação mais amistosa e mais espontânea entre a entrevistadora e os entrevistados.

¹⁷ O trabalho de observações na escola foi realizado em três classes de oitava série e nos intervalos de aulas, durante cerca de seis meses. Após dois meses de observações constantes em salas de aulas, foi dado início às entrevistas semi-estruturadas com o(a)s educadore(a)s, baseadas no seguinte roteiro de questões: 1) O que você entende por indisciplina e quais os principais problemas observados?; 2) Existem diferenças entre os comportamentos dos meninos e das meninas? 3) Comente sobre duas experiências escolares que o(a) marcaram: uma quando a indisciplina é cometida por um ou mais alunos e outra experiência quando a indisciplina é cometida por uma ou mais alunas.

Por outro lado, ainda que em menor proporção, as professoras observadas também diferenciavam os comportamentos dos alunos e das alunas, reforçando, subliminarmente e num tom tênue, os padrões sociais mais dominantes de comportamentos masculino e feminino.

Considerando a prática regular de uma das professoras observadas, verificamos como, em certa aula, a docente reagiu diante de um grupo de meninas que não estavam fazendo a atividade proposta. Ela passou a aula inteira falando para elas pararem de conversar, pois, caso contrário, "não iriam terminar a lição". Não obstante, ao mesmo tempo, um grupo de meninos também não estava participando da aula e conversava o tempo todo, sem receber a mínima reação por parte da professora. Por que a aparente indiferença em relação ao que faziam os meninos, chamando-lhes a atenção apenas quando restavam somente cinco minutos para acabar a aula? Enquanto isso, a professora não desistia de fornecer explicações para as meninas, sentadas ao fundo da sala.

Efetivamente, havia dois grupos – um de alunos e outro de alunas – que estavam tendo os mesmos comportamentos considerados indisciplinados e que dizem respeito à não participação nas atividades propostas, à perturbação do andamento da aula e ao desacato às ordens e solicitações da professora. Se a "infração" cometida era a mesma, nos dois grupos, por que a professora tratou diferentemente cada um deles? É mais tolerável que eles não façam a lição do que elas? Alguns autores indicam que tal fato ocorre em função de já existir uma explicação prévia por parte do(a)s docentes. Estes consideram que os meninos, apesar de serem "inteligentes", são "malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção" (SILVA, BARROS, HALPERN e SILVA, 1999, p. 215).

O que se notou, a partir dos casos estudados, é que, embora não se possa generalizar, os modos de tratamento de meninas e de meninos também podem se diferenciar, dependendo de seu portador de origem: seja provindo das atitudes de um professor ou de uma professora. Infere-se, por conseguinte, que as práticas de diferenciação e desigualdade de gênero assumem nuances e singularidades as mais diversas possíveis.

Sobre essas nuances nas atitudes, pôde-se observar algumas características que diferenciavam o comportamento de três professoras, em relação a uma mesma situação: enquanto duas delas procuravam ter uma melhor relação ensino-aprendizagem com os meninos, a outra procurava dar mais atenção para as meninas.

A conclusão, portanto, é a de que não há uma posição única e consensual na categoria sócio-profissional docente, diante de seus próprios perfis identitários de gênero e da forma como lidam com as diferenças de gênero de seus/suas aluno(a)s, especialmente em termos de suas implicações diante da indisciplina, das capacidades de atuação social e de aprendizagem.

São várias as contradições, conflitos e diversidades presentes nas posturas desse(a)s profissionais e de suas formas de lidar com os modos de pensar e de viver as relações de gênero. Deve-se levar em conta que as diferenças entre o(a)s docentes também são demarcadas por suas diversidades em termos de classe, raça, etnia, religião, sexualidade, geração, nacionalidade e, mesmo, pela especificidade do modo como viveram e vivem suas experiências particulares. Em função dessas observações e análises, não é possível generalizar e uniformizar características diferenciadas de gênero para homens e mulheres docentes.¹⁸

Considerações Finais

Tomando por base as discussões realizadas até o presente momento, podemos distinguir tanto convergências, como contradições, nas falas e nas práticas dos professores e das professoras. No que diz respeito aos conceitos dados por ele(a)s para que pudessem definir a indisciplina, verificamos que

¹⁸ Carvalho (1999) discute a questão dos homens docentes, referindo-se ao caso de um professor estudado, que se mostrava extremamente frio afetivamente com os alunos, e o caso de outros professores homens, lembrados pelas professoras por ela entrevistadas, que eram muito carinhosos e afetuosos com seus alunos e alunas. Por outro lado, também havia ambigüidades entre as quatro professoras analisadas pela autora, já que uma delas, diferentemente das demais, "parecia se manter distante emocionalmente das crianças" (CARVALHO, 1999, p. 165).

nem sempre estavam coerentes com aquilo que realmente sentem e fazem, uma vez que, em outros momentos da entrevista, deram exemplo e fizeram comentários que raramente tinham correlação com os conceitos anunciados.

É o caso da professora I., que, a certa altura, disse que indisciplina é desinteresse e descompromisso e, em um outro momento, falou que as meninas eram indisciplinadas, porque ficavam em grupinhos conversando sobre meninos. A mesma contradição envolve a entrevista concedida pela professora MA., a qual conceituou indisciplina como "falta de educação, falta de respeito, de compromisso, de pontualidade, de assiduidade, de interesse" e, quando questionada acerca das situações indisciplinadas por ela vividas, lembrou-se de uma menina, que, interessada em um aluno, tornara-se indisciplinada. O professor P., da mesma forma que as professoras mencionadas, também respondeu que indisciplina "é toda atitude que ocorre no âmbito escolar e que é geradora de dificuldade de concentração, participação nas aulas que impossibilita a aprendizagem". Porém, em suas lembranças de circunstâncias indisciplinadas que envolveram meninos e meninas, comentou o fato de uma menina que só queria "fofocar" sobre os meninos. Assim, pode-se entender como sendo quase consensuais as atitudes tanto de professores, como de professoras, em relação à exigência de um modelo de comportamento social mais "adequado" para as meninas, baseado em um modelo assexuado e pautado pela contenção e obediência, pela delicadeza e dedicação aos estudos. Ao justificar a falta de motivação e atenção aos estudos, pelas meninas, a partir do interesse e atração que manifestam pelos meninos, esse(a)s profissionais acabam por não reconhecer outras questões sociais e escolares, que podem ajudar a pensar e explicar esse "descompromisso" e "desinteresse" em relação aos estudos, por parte da maioria do(a)s aluno(a)s.

O quadro atual da escola e das opiniões de seus profissionais é composto por ambigüidades, divergências e contradições. Em um primeiro momento, relacionam indisciplina com desobediência, com a não adequação do comportamento do aluno àquilo que é desejado pelo(a) professor(a) e com falta de limites, que, segundo entendem, não é trabalhada em casa. Nesse caso, acabam responsabilizando a família e a mídia pelos problemas indisciplinados e não conseguem se incluir na situação. Percebemos que, geralmente, aquele(a)s profissionais que entendem a problemática da indisciplina, sem considerar o contexto da sala de aula e as relações interpessoais entre professor(a)-aluno(a), acabam, na maioria das vezes, reforçando estereótipos para os comportamentos dos alunos e das alunas, de forma a exigir, muito mais das meninas, atitudes de silêncio, de dedicação aos estudos, de comportamentos disciplinados e, principalmente, uma atitude que adie a questão da sexualidade para mais tarde, para depois ou para outro espaço que não a escola. Como as alunas são muito mais cobradas para que tenham um comportamento disciplinado, incluindo nesse conceito um comportamento assexuado, estas também recebem punições muito mais severas do que os meninos. Estes são mais vezes punidos (231 registros), enquanto aquelas, apesar de terem menos punições (70), são mais severamente punidas.

Considerando-se esses dados, pode-se avaliar que as declarações do(a)s professore(a)s de que, "hoje, as meninas são tão bagunceiras quanto os meninos", são generalizações que não correspondem ao conjunto do comportamento das alunas. Isso, provavelmente, devido às regulações maiores a que sempre estiveram submetidas e que, até hoje, se revelam na severidade que continua imperando em relação a elas. Efetivamente, não nos é facilmente dado a ver o quanto e como os espaços e papéis das meninas e dos meninos são ensinados e aprendidos, cultural e socialmente, nos espaços escolares.

Verificamos que o(a)s profissionais do ensino estão percebendo que a questão da sexualidade está mais do que presente na escola, nas expressões de gestos e atitudes do(a)s adolescentes. Todavia, preferem associar tal fato a indisciplina, a transgressões e a anormalidades, em uma atitude negadora das curiosidades, fantasias, práticas e desejos sexuais ali presentes. Assume-se, sobretudo, uma redobrada vigilância sobre a sexualidade de alunos e especialmente de alunas, tratando os seus comportamentos como "desvios" e associando-os, ao mesmo tempo, às práticas de indisciplina, haja vista que não corresponderiam às práticas que seriam esperadas e condizentes com o espaço escolar.

Desse modo, podemos retomar a principal indagação que abriu o caminho desta pesquisa: a indisciplina escolar pode ser entendida como uma questão que agrega as problemáticas do gênero? Podemos responder afirmativamente e, mais do que isso, também asseverar que é uma questão

associada às práticas e modos de intervenção sobre a sexualidade do(a)s aluno(a)s. Produzem-se, na escola, articuladamente à forma como se concebe a indisciplina e se aplicam as sanções disciplinares, perfis identitários de gênero e de sexualidade, sempre associados aos padrões morais vigentes e às formas de regulação social que distinguem, nomeiam, qualificam e hierarquizam os modos de viver a sexualidade e de “ser homem” ou “ser mulher”.

A vigilância é nítida e denota o quanto, na escola, a sexualidade é temida e tratada como algo perigoso e relacionado a aspectos negativos do comportamento humano. Porém, mesmo que a escola promova práticas sociais que supõem que as manifestações da sexualidade devem se manter ocultas e/ou reprimidas, ela também não consegue erradicar essas questões ambíguas e contraditórias do espaço educativo. O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a rotinização e a cotidianidade, nesse ambiente. A escola, podemos perceber, é um espaço de relações movidas pelo desafio do desejo e vontade de ordem e controle.

Finalizando, queremos destacar que a abordagem de tais temas e problemáticas pretende contribuir para que o(a)s profissionais envolvido(a)s com o trabalho escolar possam ficar atentos e questionar, permanentemente, os sentidos de seus modos de pensar e de agir, observando as discriminações que ajudam a produzir, ao fundamentar em estereótipos de gênero as interações sociais que praticam, em seu dia-a-dia de trabalho, com os alunos. Sabe-se que, se, de um lado, o professor tem a função de estabelecer limites¹⁹, de outro, ele pode desencadear novos dispositivos, para que o aluno tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida²⁰.

É importante que possamos refletir, ainda, sobre o fato de que, ao classificarmos os sujeitos pelas maneiras como eles se apresentam corporalmente, pelos seus comportamentos e gestos e pelas várias formas com que se expressam, também contribuimos para a construção e legitimação de determinados modelos de identificação social, que são (re)produtores das diferenças, desigualdades e hierarquizações sociais.

¹⁹ A problemática da indisciplina está intimamente ligada também à questão dos limites. Taille (2001) nos explica que todos sabemos que devemos respeitar limites e regras, em função do bem-estar e do desenvolvimento dos outros membros da sociedade, no sentido de não haver uma invasão dos espaços de cada um, respeitando-se as diferenças. Neste caso, a não fixação de limites pode significar descompromisso e ausência de pais e professores para com o futuro de seus filho(a)s ou aluno(a)s. Na verdade, dar liberdade significa dar demasiada responsabilidade, na qual “conceder a primeira sem nunca dar a segunda significa, na verdade, não dar liberdade ou passar uma imagem inteiramente falsa do seu real sentido” (TAILLE, 2001, p. 78).

²⁰ Somos eticamente livres e responsáveis, não porque possamos fazer tudo quanto queiramos, nem porque queiramos tudo quanto possamos fazer, mas porque aprendemos a discriminar as fronteiras entre o permitido e o proibido, tendo como critério ideal a ausência da violência interna e externa (CHAUÍ, 1995, p. 356).

Referências Bibliográficas

- BERNARDES, Nara Maria Guazelli. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. Porto Alegre. Tese de Doutorado, 1989.
- BURKE, Maria Lucia G. *As muitas faces da história: nove entrevistas*. São Paulo: Edunesp, 2000.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. A existência ética. In: *Convites à Filosofia*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 334-336.
- CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS / FAGED, v. 20, n.2, jul. / dez.1995, p. 31-42.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e História*. Trad. Frederico Caroti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-275.
- GUIMARÃES, Áurea M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1996.
- _____. *Vigilância, punição e depredação escolar*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1998.
- GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- JANOTTI, Maria de Lurdes Mônico e ROSA, Zita de Paula. História Oral: uma utopia? In: *Revista Brasileira de História*. Memória, História, Historiografia, v. 13, n.25/26. São Paulo: Fapesp, Marco Zero / Cnpq, set. 92 /ago.93, p.7-16.
- LEVI, Giovanni. Sobre a Micro-História. In: BURKE, Peter. *A Escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp. 1992, p. 133-161.
- LIVRO DE OCORRÊNCIAS DISCIPLINARES DO CORPO DISCENTE: Repreensões, Advertências, Suspensões. Escola Estadual Professora Maria Luiza Bastos. Presidente Prudente, 1998-2002. Manuscrito.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-34.
- _____. Segredos e Mentiras do Currículo: Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: III Conferência Estadual de Educação. Plano Estadual de Educação: Por uma Política Estadual de Formação de Professores: APEOSP, setembro/ 2001, p. 56-61.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. 2. ed. São Paulo: CERU / FFLCH, Universidade de São Paulo, 1983.
- SAYÃO, Yara. Orientação Sexual na Escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio Groppa.(org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p.107-117.
- SCOTT, Joan. *Gender and politics of history*. New York: Columbia University Press, N.Y., 1988.
- SILVA, C. A. D. et. al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, n. 107, julho/1999, p. 207-225.
- TAILLE, Yves de La. *Limite: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2001.
- VÁRIKAS, Eleni. Gênero, Experiência e Subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. Trad. Ricardo Augusto Vieira. *Cadernos Pagu*, Campinas (SP), v.3, p.63-84, 1994.

- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 1995.
- VIANNA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, J. G. (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997, p. 119-129.
- WEEKS, Jeffrey. *Sex, politics and society: the regulation of sexuality since 1800*. Harlow: Longman, 1989.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.
- ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. In: *Revista Páteo*. Porto Alegre, v..4, n. 13, p. 21-24, 2000.

Sobre as autoras

Maria de Fátima Salum Moreira

Doutora em História Social pela FFLCH/USP e professora da Pós Graduação em Educação do Departamento de Educação, na Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista / UNESP, em Presidente Prudente, Estado de São Paulo, Brasil.

Maria de Fátima Salum Moreira

Rua Nilo Peçanha, 517, Paraguaçu Paulista, São Paulo, Brasil

CEP: 19.700.000

Telefone: (18) 33611326

smoreira@netonne.com.br

Lilian Piorkowsky dos Santos

Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo / USP, São Paulo, Brasil.

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Universidade Estadual Paulista

Rua Roberto Simonsen, 305

CEP: 19060-900

Presidente Prudente – São Paulo - Brasil

Tele-Fax: (18) 2215426 Telefone: (18)2295335

AAPE Editorial Board
Associate Editors

Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili
Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Founding Associate Editor for Spanish Language (1998—2003)
Roberto Rodríguez Gómez

Hugo Aboites

Universidad Autónoma
Metropolitana-Xochimilco

Dalila Andrade de Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Alejandro Canales

Universidad Nacional
Autónoma de México

Erwin Epstein

Loyola University, Chicago,
Illinois

Rollin Kent

Universidad Autónoma de
Puebla. Puebla, México

Daniel C. Levy

University at Albany, SUNY,
Albany, New York

María Loreto Egaña

Programa Interdisciplinario de
Investigación en Educación,
Chile

Grover Pango

Foro Latinoamericano de
Políticas Educativas, Perú

Angel Ignacio Pérez Gómez

Universidad de Málaga

Diana Rhoten

Social Science Research
Council, New York, New York

Susan Street

Centro de Investigaciones y
Estudios Superiores en
Antropología Social Occidente,
Guadalajara, México

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona Lisboa,

Lilian do Valle

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Adrián Acosta

Universidad de Guadalajara
México

Alejandra Birgin

Ministerio de Educación,
Argentina

Ursula Casanova

Arizona State University,
Tempe, Arizona

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca.
España

Walter Kohan

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Nilma Limo Gomes

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato Di Tella,
Argentina

Vanilda Paiva

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Mónica Pini

Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia,
España

Nelly P. Stromquist

University of Southern
California, Los Angeles,
California

Carlos A. Torres

University of California, Los
Angeles

Claudio Almonacid Avila

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Teresa Bracho

Centro de Investigación y
Docencia Económica-CIDE

Sigfredo Chiroque

Instituto de Pedagogía Popular,
Perú

Gaudêncio Frigotto

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Roberto Leher

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Pia Lindquist Wong

California State University,
Sacramento, California

Iolanda de Oliveira

Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Miguel Pereira

Catedrático Universidad de
Granada, España

Romualdo Portella do

Oliveira

Universidade de São Paulo,
Brasil

Daniel Schugurensky

Ontario Institute for Studies in
Education, Canada

Daniel Suarez

Laboratorio de Políticas
Públicas-Universidad de
Buenos Aires, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña,
España

EPAA Editorial Board

Editor: Gene V Glass, Arizona State University

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

Michael W. Apple
University of Wisconsin

Greg Camilli
Rutgers University

Sherman Dorn
University of South Florida

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

David C. Berliner
Arizona State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov
Birmingham, Alabama

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia